

Ongewenst gedrag van leerlingen op school en hun behoefte aan autonomie, competentie en relatie.

M. J. Koerhuis & R. Oostdam

Nederlandstalige samenvatting (200 woorden)

Inleiding

Ongewenst gedrag in het VMBO is een terugkerend topic in de media, maar ook op scholen zelf. Zowel leerlingen als docenten klagen dat veel leerlingen zich niet houden aan regels en dat daardoor het leef- en leerklimaat op school verslechtert. Van de middelbare scholieren die in 2012 participeerden in een onderzoek over veiligheid op school zegt 20% wel eens te spijbelen, 5% wel eens drugs te gebruiken, 15% geeft aan dat er wapens worden meegenomen naar school, 20% zegt slachtoffer te zijn geweest van verbaal geweld en 10% zegt zelf wel eens (verbaal of ander) geweld te hebben gebruikt op school (Witvliet, van den Tillaart, van Bergen, Mooij, Fettelaar, de Wit & Vierke, 2012). Ook uit zelfrapportage onderzoek (Laan, van der Blom, 2006) blijkt dat 16% procent van de jongeren in het voortgezet onderwijs aangeeft wel eens iets van school of werk te hebben gestolen, 15% iemand wel eens heeft bedreigt of bang gemaakt en 11% iemand wel eens heeft geslagen. Ongewenst gedrag kan verschillende vormen aannemen en kan variëren van delinquent gedrag tot teruggetrokken gedrag. In dit onderzoek concentreren wij ons specifiek op ongewenst gedrag in de schoolcontext. Olweus, Block en Radke-Yarrow (1986) definiëren ongewenst gedrag als volgt: *“een schending van een formele of informele regel, waaronder zowel ernstige criminele daden of het duidelijk geen respect tonen voor algemeen geldende normen van geaccepteerd gedrag vallen, als meer heimelijk en voorbijgaand oppositioneel en kwetsend gedrag”* (p. 2). Wij sluiten ons bij deze definitie aan, maar focussen op het gedrag van leerlingen binnen de schoolcontext en de daar geldende regels.

Hoewel er een duidelijke samenhang bestaat tussen gedrag op school en gedrag buiten de schoolse context, is het toch niet vanzelfsprekend om deze begrippen over een kam te scheren. Een leerling die zich thuis misdraagt, misdraagt zich niet vanzelfsprekend op school. De school is een specifieke context waarin eigen regels gelden en waar een jongere te maken heeft met volwassenen in een bepaalde gezaghebbende rol, de plicht om naar school te moeten en deel te moeten nemen aan activiteiten die hem/ haar worden aangeboden. Een totaal andere context dan de thuissituatie of vrijetijdscontext. Toch is er maar weinig onderzoek waarin specifiek naar gedrag op school wordt gekeken (Koerhuis, 2007). Wanneer er toch naar gedrag op school wordt gekeken, focust men zich meestal op pestgedrag, of spijbelen en niet op een overzicht van verschillende vormen van ongewenst gedrag op school (Koerhuis, 2007).

Ongewenst gedrag kan verschillende negatieve gevolgen hebben. Zo kan het op school het leef- en leerklimaat negatief beïnvloeden. Leerprestaties van andere leerlingen kunnen lijden onder het (ver)storende gedrag in de klas en docenten ondervinden stress (Onderwijsraad, 2010). Ook blijkt uit onderzoek dat ongewenst gedrag een belangrijke voorspeller is van schooluitval (Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay, 2000). Ongewenst gedrag is dan vaak een signaal dat er motivatieproblemen

en/of persoonlijke problemen zijn en deze factoren zijn belangrijke redenen om met een opleiding te stoppen (Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006).

Ongewenst gedrag en motivatieproblemen worden vaak in een adem genoemd en komen in alle schooltypen voor. Het vmbo komt echter vaker negatief in de publiciteit dan andere vormen van voortgezet onderwijs en heeft niet bij iedereen een positief imago. Dit lijkt samen te hangen met meldingen in de media over lage motivatie van leerlingen en gewelddadige incidenten in het vmbo. Het vmbo heeft te maken met een doelgroep die meer of vaker kenmerken heeft waarvan bekend is dat ze samenhangen met problematisch gedrag en motivatie. Zo heeft het vmbo te maken met meer kinderen uit een lager sociaal economisch milieu (Vazsonyi & Pickering, 2003), meer kinderen die 'at risk' zijn (bijv. problematische thuissituatie, stoornissen) (e.g. Vazsonyi & Pickering, 2003, Lamborn, Mounts, Steinberger & Dornbusch, 1991) kinderen met een niet-westerse culturele achtergrond (e.g. Stevens, Pels, Bengi-Arslan, Verhulst, Vollebergh & Crijnen, 2003) en kinderen met een minder hoog intelligentieniveau (e.g. Wentzel & Erdley, 1993) en lagere leercapaciteit. Dit zijn factoren waarvan uit onderzoek is gebleken dat ze samenhangen met probleemgedrag, maar ook met motivatie (o.a. Roeser, van der Wolf & Strobel, 2001).

Om verschillende redenen is het dus belangrijk om meer inzicht te krijgen in de complexe processen die behoren bij het beïnvloeden van ongewenst gedrag op school. Er is al veel onderzoek gedaan naar ongewenst gedrag van adolescenten in het algemeen. Uit die onderzoeken bleek o.a. dat ongewenst gedrag een gevolg kan zijn van factoren in de opvoeding (Vazsonyi & Pickering, 2003), in de aanleg (Kaltiala_Heino, Rimplela, Rantanen & Rimpela, 2000), kenmerken van de vriendengroep (Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor, Yu, & Simons-Morton, 2001), en gebrek aan (sociale) vaardigheden van de adolescent (Wentzel & Erdley, 1993). Minder aandacht is er nog voor onderzoek dat zich richt op ongewenst gedrag in de schoolse context (Koerhuis, 2007) en in het bijzonder in de vmbo context. In dit onderzoek richten we ons op het verklaren van dit type gedrag en onderzoeken dit vanuit een motivationeel perspectief.

Motivatie en ongewenst gedrag

Motivatietheorieën bieden een goed raamwerk om ongewenst gedrag te verklaren, waarbij specifiek rekening wordt gehouden met de interactie tussen kenmerken van de schoolcontext en kenmerken van het individu. Van nature hebben kinderen de behoefte om te leren en zijn ze nieuwsgierig naar nieuwe dingen (Niemic & Ryan, 2009). Motivatie in de schoolse context kan opgevat worden als de wil om deel te nemen aan leeractiviteiten. Idealiter zou een school gebruik moeten maken van deze van nature aanwezige interesse en nieuwsgierigheid en deze moeten begeleiden en stimuleren. Echter, de schoolse context en daarmee ook het vmbo heeft te maken met eindexamentermen, eisen vanuit het

beroepenveld en beperkingen in faciliteiten. Docenten zijn daarom vaak gedwongen en geneigd om het leerproces te sturen en te controleren, met behulp van methodes, regels, toetsen en beloningen. Hiermee wordt het natuurlijke plezier dat leerlingen in leren hebben ondermijnd, sluiten activiteiten niet aan bij hun interesse en zitten leerlingen vaak verveeld in de klas. Zo blijkt 44% van de middelbare scholieren aan te geven zich te vervelen op school (Weerman, Smeenk & Slotboom, 2007). En wanneer scholieren niet gemotiveerd zijn voor schoolse zaken en zich vervelen kan zich dat uiten in ongewenst gedrag, zoals niet meedoen met de les, kletsen met andere leerlingen of uitdagend gedrag naar de leraar.

Maar hoe kan men, gegeven de schoolse context, leerlingen toch optimaal motiveren? Vanuit de Selfdetermination Theory (SDT) (Ryan & Deci, 2000) wordt beargumenteerd dat mensen optimaal gemotiveerd zijn wanneer aan de behoefte aan autonomie, competentie en sociale relaties optimaal tegemoet wordt gekomen. Deze drie behoeftes zijn van nature aanwezig en de verwachting is dat wanneer een leerling op school in een situatie verkeerd waarin hij/zij het gevoel heeft aan iets te mogen werken wat hij/zij zelf graag wil (autonomie), dat hij/zij de activiteit succesvol kan afronden (competentie) en zich thuis voelt bij medeleerlingen en docenten (sociale relaties), zal de motivatie groot zijn en de neiging om te reageren met ongewenst gedrag klein zijn.

Autonomie, competentie en sociale relaties

De behoefte aan autonomie houdt in het willen ervaren van keuzes in het doen van activiteiten om eigen, gekozen doelen te bereiken (Connel & Wellborn, 1991; Deci en Ryan, 2000; Sierens, Soenens, Vansteenkiste, Goossens & Docy, 2006). Voor leerlingen betekent dat het gevoel willen hebben eigen keuzes te kunnen maken, eigen doelen te kunnen nastreven, eigen gekozen activiteiten te ondernemen op school, eigen keuzes te maken in hun leerproces, die ze zelf belangrijk vinden op een manier die ze zelf willen. In de adolescentiefase speelt autonomie een speciale rol. Juist in deze periode hebben kinderen meer behoefte aan autonomie en zijn ze bezig hun eigen identiteit te bepalen en zich los te maken van het gezag van ouders en andere volwassenen. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen ervaren dat de mate van autonomie op de middelbare school minder is dan op de basisschool, terwijl dit feitelijk niet het geval hoeft te zijn (Way, Reddy & Rhodes, 2007). De relatie tussen het autonomie en motivatie (e.g. Ryan & Grolnick, 1986), in combinatie met wenselijke uitkomsten zoals betere schoolprestaties en beter zelfregulerend leren (Vansteenkiste, Sierens, Soenens en Lens, 2007; Standage, Duda & Ntoumanis, 2006, Su & Reeve, 2011) is in enkele studies aangetoond.

Competentie verwijst naar de behoefte om succesvol en effectief te kunnen handelen en gewenste resultaten te behalen (Connel & Wellborn, 1991; Niemiec & Ryan, 2009). Voor leerlingen betekent dit het gevoel hebben succesvol een taak te kunnen afronden en het gevoel te hebben hun schoolwerk aan te kunnen. Hierbij is het zowel belangrijk dat de leerling denkt dat hij de vaardigheden in huis heeft om het

te kunnen, als dat de omgeving zo is ingericht dat het aan de voorwaarden voldoet, om succesvol een taak te kunnen afronden. In een onderwijssetting is het belangrijk om enerzijds inhoudelijk een uitdaging te bieden (niet te makkelijk en niet te moeilijk), en anderzijds om te zorgen dat de omgeving aan de voorwaarden voldoet om te zorgen dat leerlingen de taak succesvol kunnen afronden. Het gaat er daarbij om dat de juiste faciliteiten er zijn, en dat de docent zorgt voor structuur en gerichte instructie. Uit onderzoek blijkt dat het bieden van structuur belangrijk is voor het verminderen van ongewenst gedrag (Onderwijsraad, 2010). Ook is aangetoond dat instructiegerelateerde factoren van invloed zijn op motivatie, leerprestaties en gedrag. Zo blijkt dat positieve feedback helpt om aan de behoefte aan competentie te voldoen en daarmee motivatie bevordert, terwijl negatieve feedback een gevoel van incompetentie veroorzaakt en daarmee motivatie vermindert (Deci & Ryan, 2000). Scaffolding, een vorm van instructie op maat, die gericht is op het bieden van aanwijzingen waarmee leerlingen telkens weer een stapje verder kunnen, blijkt effectief om betrokkenheid en leerprestaties te bevorderen (Pol, van der, 2011).

De behoefte aan sociale relaties verwijst naar de behoefte van mensen om zich veilig te voelen, gerespecteerd en gezien te worden (Connel & Wellborn, 1991; Ryan & Deci, 2000). Voor leerlingen betekent dit dat het nodig is dat zij zich veilig voelen om te kunnen leren. In de adolescentiefase lijkt het belangrijker te worden dat deze behoefte wordt vervuld door leeftijdgenoten en andere volwassenen, zoals docenten, en minder door ouders (Baumeister & Leary, 1995). Vanuit de zelfdeterminatie theorie neemt de behoefte aan sociale relaties een secundaire rol in. Immers, men kan ook optimaal gemotiveerd zijn voor een activiteit, juist wanneer er niemand in de buurt is en men helemaal kan opgaan in een activiteit. In de schoolse situatie is de behoefte aan sociale relaties echter belangrijk. Een leerling is in deze context zelden alleen en verkeerd veruit het grootste gedeelte van de dag in de nabijheid van medeleerlingen en docenten. Het vervullen van de behoefte aan sociale relaties helpt ervoor te zorgen dat de normen en waarden van een school geïnternaliseerd worden (Niemic & Ryan, 2009). Wanneer een leerling het gevoel heeft dat leerlingen en docenten hem oprecht waarderen en aardig vinden, zal hij/zij zich thuis voelen en eerder geneigd zijn zich te houden aan de regels die in een bepaalde situatie gelden.

Onderzoek ondersteunt deze veronderstelling. Zo blijkt een positieve relatie met leeftijdgenoten bij te dragen aan minder ongewenst gedrag (Wentzel,). In dit onderzoek richten wij ons echter op de rol van de docent bij het vervullen van de behoefte aan sociale relaties. Niet alleen vanuit motivatietheorieën, maar onder andere ook vanuit de (extended) gehechtheidstheorie is de relatie docent-leerling een belangrijk thema. Een goede relatie tussen docent en leerling is een voorwaarde voor een leerling om zich veilig te voelen in de schoolse omgeving en zich veilig voelen is een voorwaarde om op onderzoek uit te gaan en te kunnen leren. Uit onderzoek blijkt inderdaad dat een goede relatie tussen docent en leerling tal van positieve effecten met zich meebrengt, waaronder minder drop-out en spijbelen, betere leerprestaties en

meer motivatie (voor een overzicht zie Roorda, Koomen, Spil & Oort, 2011). Uit de meta-analyse van Roorda et al (2011), waarin zij keken naar de effecten van de docent-leerling relatie op motivatie en leerprestaties, bleek dat een goede relatie belangrijker was voor motivatie in het voortgezet onderwijs dan in het basisonderwijs. Daarnaast bleek de docent-leerling relatie van meer belang te zijn voor de motivatie van jongens dan van meisjes en voor leerlingen met een lagere sociaal-economische status. Dit bleek niet alleen voor een positief verband, maar ook voor een negatief verband: een slechte relatie tussen docent en leerling verminderde de motivatie. Ook blijkt uit de meta-analyse dat een negatieve docent-leerling relatie een groter effect heeft op motivatie van leerlingen die ‘at risk’ zijn (zoals leerlingen met gedragsproblemen, (leer)stoornis, moeilijke thuissituatie) dan voor ‘gewone’ leerlingen. Deze uitkomsten zijn speciaal voor de vmbo-populatie van belang, die zoals eerder aangegeven, vaker te maken heeft met deze kenmerken. De laatste belangrijke conclusies uit de meta-analyse zijn dat een goede docent-leerling relatie niet speciaal belangrijk is voor leerlingen met een bepaalde culturele achtergrond en ook blijken kenmerken van een docent, zoals geslacht, etniciteit en jaren ervaring niet of nauwelijks van belang als moderator tussen relatie en motivatie.

Kortom, de behoefte aan autonomie, competentie en sociale relaties betekent dat een leerling wil denken en voelen: ‘ik heb iets te kiezen, ik kan iets en ik hoor erbij’. Wanneer een leerling het idee heeft zelf te kunnen en mogen bepalen wat hij doet en hoe hij het doet (autonomie), het idee heeft dat hij de taak tot een goed einde kan brengen (competentie) en hij het kan vinden met de docent en leerlingen die in de context aanwezig zijn (sociale relaties) dan is de kans groot dat hij zin heeft om aan de activiteit te beginnen en is de kans klein dat hij ongewenst gedrag vertoont, zoals spijbelen, niet meedoen met de les, of een docent uitschelden. De relatie tussen deze drie psychologische basisbehoeften en motivatie is in menig studie aangetoond (Deci & Ryan, 2000). Echter, onderzoek naar een relatie met verschillende vormen van ongewenst gedrag op school is nog niet bekend.


Het is belangrijk op te merken dat wij in dit onderzoek uitgaan van ‘schoolse’ motivatie, de wil om deel te nemen aan schoolse activiteiten en niet van taakspecifieke motivatie. Het hierboven beschreven proces, waarbij de relatie tussen de drie psychologische basisbehoeften en motivatie wordt beschreven, gebeurt bij elke activiteit weer opnieuw en kan zelfs tijdens een activiteit veranderen. Op de middelbare school hebben leerlingen te maken met verschillende docenten die verschillende vakken geven. In welke mate aan de drie psychologische basisbehoeften wordt voldaan zullen leerlingen per vak en docent verschillend ervaren. Het is echter aannemelijk dat, wanneer leerlingen regelmatig ervaren dat aan hun behoefte aan autonomie, competentie en sociale relaties goed wordt voldaan, er een generaliserende werking ontstaat, die ook effect heeft in andere schoolse situaties, waardoor een soort algehele schoolse motivatie ontstaat (Niemi & Ryan, 2009). Onderzoek toont ook aan dat naarmate meer rekening wordt gehouden met de behoefte aan autonomie, competentie en sociale relaties ook een

algemeen gevoel van welzijn toeneemt (Deci & Ryan, 2000). Wanneer leerlingen op school vaak het gevoel hebben zelf aan het stuur te zitten, deel kunnen nemen aan uitdagende activiteiten en prettige relaties hebben met docenten en medeleerlingen, is het waarschijnlijk dat zij zich thuis voelen op school, schoolse waarden en normen internaliseren en minder behoefte hebben om zich af te zetten middels ongewenst gedrag.

De schoolse context heeft de potentie om aan alle drie basisbehoeften tegemoet te komen en daarmee motivatie te bevorderen en ongewenst gedrag te verminderen. Op school heeft de leerling volop de gelegenheid om sociale relaties aan te gaan met medeleerlingen en volwassenen. Een van de primaire taken van de school is het ontwikkelen van vaardigheden op verschillende gebieden, een uitgelezen kans dus voor leerlingen om aan hun behoefte aan competentie te kunnen voldoen. Tot slot kan een school inspelen op de behoefte aan autonomie, door leerlingen de kans te geven zelf deels verantwoordelijkheid te dragen en initiatieven te ontplooiën. De hypothese die voortvloeit uit deze theorie is hoe beter de school in alle drie de psychologische basisbehoeften kan voorzien, hoe meer leerlingen met plezier naar school gaan, zich uitgedaagd voelen, weinig frustratie zullen ervaren en daarmee weinig ongewenst gedrag zullen vertonen.

Dit onderzoek

Zoals hierboven beschreven blijkt de vervulling van de behoefte aan autonomie, competentie en sociale relaties belangrijk voor de motivatie van leerlingen op school. In mindere mate is de samenhang bewezen tussen deze drie psychologische basisbehoeften, of aspecten daarvan met ongewenst gedrag op school. De relatie tussen de drie psychologische basisbehoeften en ongewenst gedrag staat in deze studie centraal, met speciale aandacht voor de rol van de docent. Voor docenten is het immers de taak om om te gaan met ongewenst gedrag in hun lessen en liever nog, om ongewenst gedrag te voorkomen. In deze studie kijken we of docenten de mate van ongewenst gedrag kunnen beïnvloeden door in te spelen op de drie psychologische basisbehoeften van leerlingen, namelijk de behoefte aan autonomie, competentie en sociale relaties. We bekijken dit thema vanuit het perspectief van de leerling.

De onderzoeksvragen die daarbij centraal staan zijn 'hoe ervaren leerlingen dat docenten tegemoet komen aan hun behoefte aan autonomie, competentie en sociale relaties', 'in hoeverre voorspelt de mate waarin leerlingen ervaren dat docenten tegemoet komen aan hun psychologische basisbehoeften, de mate van hun ongewenste gedrag op school'. We kijken daarbij ook of er verschillen zijn tussen typen ongewenst gedrag, of er een verschil is tussen jongens en meisjes en tussen leerjaren. 

1. Methode

3.1 Steekproef

Dit verkennende onderzoek is gehouden onder 190 leerlingen van negen klassen van twee vmbo's, een in Emmeloord (58%) en een in Zeist (42%). Alle leerlingen zaten in de tweede (39%) of derde (61%) leerjaar van een opleiding en volgden de theoretische leerweg (tl). Van de participerende leerlingen was 57% jongen, 40% meisje en 3% heeft zijn of haar geslacht niet ingevuld. Van de overgrote meerderheid (86%) zijn de ouders geboren in Nederland, van 4% in Marokko, 1% heeft ouders die geboren zijn in Turkije, Suriname of de Nederlandse Antillen, en 7% heeft ouders die geboren zijn in een ander land. In Tabel 1 staan de absolute getallen weergegeven.

3.2 Meetinstrumenten

Ongewenst gedrag van leerlingen is in kaart gebracht met de Vragenlijst voor Sociaal Ongewenst Gedrag op School (SOGOS) (Koerhuis & Hijzen, 2009; Koerhuis, 2007). De zelfrapportage vragenlijst bestaat uit 43 vragen verdeeld over vier gedragscategorieën, namelijk *ongewenst gedrag t.a.v. school en schoolwerk* (15 items, vb anderen afleiden), *delinquent gedrag* (11 items, vb ongevraagd spullen van iemand meenemen), *onvriendelijk gedrag* (acht items, vb een andere leerling uitdagen) en *teruggetrokken gedrag* (negen items, vb niet deelnemen aan discussies in de klas). De leerlingen wordt bij elk item gevraagd aan te geven hoe vaak zij dit gedrag gedurende de laatste drie maanden op school hebben vertoond, waarbij zij kunnen kiezen tussen de antwoorden, *nooit*, *niet vaak*, *soms*, *best vaak* en *heel vaak*. Verschillende validatiestudies zijn uitgevoerd, namelijk door zelfrapportages op de SOGOS te vergelijken met docentrapportages op een docentversie van de SOGOS en door de zelfrapportages op de SOGOS te vergelijken met de YSR (Achenbach, 1986) en docentrapportage op SOGOS met TRF (Achenbach, 1991). De SOGOS is gevalideerd voor gebruik in het mbo en door de COTAN op alle criteria met voldoende of goed beoordeeld (o.a. kwaliteit, normen, betrouwbaarheid en begripsvaliditeit), behalve op criteriumvaliditeit. Cronbach's alpha's voor de verschillende schalen variëren in de studie tussen .86 en .95. Bij gebruik in pilotonderzoeken in het vmbo blijkt de betrouwbaarheid van de schalen ook voor dit schooltype ruim voldoende te zijn.

Om in kaart te brengen in hoeverre leerlingen ervaren dat hun docenten tegemoet komen aan de drie psychologische basisbehoeften is gebruik gemaakt van de Teacher As Social Context Questionnaire (TASCQ-short form) (Belmont, Skinner, Wellborn, & Connel, 1992). De Nederlandse versie is gevalideerd door Sierens et al. (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, & Dochy, 2009). In deze studie is onderzocht of een model met twee aparte factoren, namelijk competentie en autonomie, een betere fit had dan een model met een overkoepelende factor. Een model met twee factoren bleek inderdaad een betere fit te hebben.



Elke psychologische basisbehoefte (autonomie, competentie en de behoefte aan sociale relaties) wordt gemeten door middel van acht items in de vorm van stellingen, waarbij studenten op een vijfpuntsschaal kunnen aangeven in hoeverre zij deze stelling waar vinden (*helemaal niet mee waar tot helemaal waar*). De items kunnen zowel positief als negatief geformuleerd zijn. Enkele voorbeelditems zijn: Mijn docenten luisteren naar mijn ideeën (autonomie), Mijn docenten vertellen niet wat zij van mij verwachten op school (competentie), Mijn docenten zijn echt met mij begaan (sociale relaties).

3.3 Procedure

De vragenlijst is afgenomen in april 2011 door studenten orthopedagogiek. De twee scholen zijn door hen benaderd en bereid gevonden om mee te werken. Vooraf werden leerlingen en ouders door middel van een brief geïnformeerd over het onderzoek en ouders konden via de brief aangeven wanneer zij geen toestemming gaven dat hun kind participeerde in het onderzoek. De vragenlijst werd voorgelegd aan hele klassen. De leerlingen hadden ongeveer 15 minuten nodig om de vragenlijsten in te vullen.

2. Resultaten

4.1 Beschrijvende statistiek

In Tabel 2 staan de Cronbach's alpha's weergegeven voor alle gebruikte schalen voor de gehele steekproef, de gemiddeldes (minimale score =1, maximale score =5) en standaarddeviaties ook apart voor jongens en meisjes. De interne consistentie van alle schalen is voldoende tot goed. Ook voor de subgroepen is de interne consistentie  de schalen goed en varieert van .73 tot .89. *Ongewenst gedrag t.a.v. school en schoolwerk* is het type gedrag dat het meest wordt gerapporteerd, door zowel jongens als meisjes. 

Independent samples t-tests laten zien dat jongens significant meer ongewenst gedrag rapporteren op de schalen *ongewenst gedrag t.a.v. school en schoolwerk* ($t(df=161,01)= 2,29, p= .23$), *delinquent gedrag* ($t(df=166,52)= 3,93, p< .001$) en *onvriendelijk gedrag* ($t(df=176,78)= 4,28, p< .001$). De leerlingen rapporteren dat zij ervaren dat hun docenten meer rekening houden met hun behoefte aan autonomie en sociale relaties, dan met hun behoefte aan competentie ($t(df=189)= 3,93, p<.001$; $t(df=189)= 3,83, p<.001$).

Verschillen tussen leerlingen van leerjaar twee en drie zijn er op de variabelen '*ongewenst gedrag t.a.v. school en schoolwerk*' en '*sociale relaties*'. Leerlingen van leerjaar drie rapporteren meer ongewenst gedrag in t.a.v. schoolwerk ($t(df)=181,70)=-3,21, p=.002$) en ervaren een minder goede relatie met hun docenten dan leerlingen uit leerjaar twee ($t(df=187)= 2,08, p=.039$). Ook zijn er verschillen tussen de twee scholen: leerlingen van de ene school rapporteren dat docenten beter inspelen op hun behoefte aan

autonomie ($t(df=188)= 3,4, p=.001$) en sociale relaties ($t(df=188)= 4,11, p<.001$) dan leerlingen van de andere school. Er zijn geen significante verschillen tussen de scholen in de mate waarin ongewenst gedrag wordt gerapporteerd.

4.2 Samenhang tussen ongewenst gedrag en de psychologische basisbehoeften

In Tabel 2 worden correlaties weergegeven tussen de vier verschillende typen ongewenst gedrag en de drie psychologische basisbehoeften. *Ongewenst gedrag t.a.v. school en schoolwerk* en *onvriendelijk gedrag* zijn duidelijk gerelateerd aan alle drie psychologische basisbehoeften. Dit geldt zowel voor de gehele steekproef als apart voor jongens en meisjes. Voor de groep meisjes ontbreekt een significante relatie tussen *delinquent gedrag* en de basisbehoeften. Dit heeft mogelijk ook te maken met het feit dat zij maar weinig delinquent gedrag op school rapporteren. Opvallend is dat ook een significante relatie met de psychologische basisbehoeften ontbreekt voor *teruggetrokken gedrag*.

Met behulp van een multiële regressieanalyse is onderzocht hoeverre de verschillende typen ongewenst gedrag verklaard kunnen worden door de drie psychologische basisbehoeften. *Teruggetrokken gedrag* en *delinquent gedrag* gerapporteerd door de meisjes zijn hierbij buiten beschouwing gelaten, aangezien uit de correlatieanalyse bleek dat er geen significante relatie bestond met de drie psychologische basisbehoeften. De multiële regressieanalyse is voor *ongewenst gedrag t.a.v. school en schoolwerk* en *onvriendelijk gedrag* apart uitgevoerd voor jongens en meisjes, omdat er op deze twee variabelen jongens significant meer ongewenst gedrag rapporteerden. Er is voor de stepwise methode gekozen om zo te onderzoeken welke van de psychologische basisbehoeften (de meest) significante bijdrage levert voor het verklaren van een type ongewenst gedrag. In Tabel 4 (voor jongens) en 5 (voor meisjes) staan de r-square change en ongestandaardiseerde bètagewichten weergegeven per variabele die significant bleek en de totale verklaarde variantie.

Opvallend is dat *ongewenst gedrag t.a.v. school en schoolwerk* en *onvriendelijk gedrag* hetzelfde patroon vertonen. Voor jongens zijn voor beide gedragscategorieën zowel de mate waarin zij ervaren dat de docent inspeelt op hun behoefte aan autonomie als de behoefte aan een goede relatie met de docent significante voorspellers. Voor meisjes is alleen de relatie met de docent significant. Voor jongens wordt wat meer variantie verklaard (respectievelijk 28% en 25% voor *ongewenst gedrag t.a.v. school en schoolwerk*, en *onvriendelijk gedrag*) dan voor meisjes (21% en 11%). De mate waarin leerlingen ervaren dat de docent inspeelt op hun behoefte aan competentie is alleen significant bij het voorspellen van delinquent gedrag van jongens op school, samen met autonomie.

Tot slot is gekeken naar de invloed van school en leerjaar. School bleek geen significante rol te spelen in de regressieanalyse. Echter, leerjaar bleek wel een significante voorspeller voor ongewenst gedrag t.a.v. school en schoolwerk en onvriendelijk gedrag. Daarom zijn twee aparte regressieanalyses uitgevoerd voor leerlingen in leerjaar 2 en 3. Tussen de twee leerjaren vonden we een opvallend verschil. Voor leerlingen in leerjaar 2 blijkt de mate waarin zij ervaren dat docenten rekening houden met hun behoefte aan competentie de belangrijkste voorspeller voor ongewenst gedrag in de klas. Geslacht bleek daarbij geen significante rol te spelen. Daarnaast bleek de behoefte aan sociale relaties de enige significante voorspeller in leerjaar 2 voor onvriendelijk gedrag. De uitkomsten voor leerjaar drie lieten hetzelfde patroon zien als voor jongens, namelijk rekening houden met de behoefte aan autonomie en sociale relaties bleken significante voorspellers voor zowel ongewenst gedrag in de klas en onvriendelijk gedrag.

5. Conclusie en discussie

In de inleiding formuleerden we twee onderzoeksvragen. De eerste vraag had betrekking op hoe leerlingen ervaren dat docenten inspelen op hun behoefte aan autonomie, competentie en sociale relaties. Leerlingen zijn gemiddeld neutraal tot tevreden over de mate waarin docenten rekening houden met hun behoefte aan autonomie, competentie en sociale relaties, waarbij zij significant minder tevreden zijn over de mate waarin docenten rekening houden met hun behoefte aan competentie. Daarbij zijn er geen verschillen tussen jongens en meisjes. Wel blijkt dat derdejaars leerlingen een minder goede relatie ervaren met hun docent dan leerlingen uit leerjaar twee. Maar ook blijkt dat de leerlingen van de twee scholen van elkaar verschillen in de mate waarin zij ervaren dat de docent inspeelt op hun behoefte aan autonomie en sociale relaties. Ze verschillen echter niet in de mate waarin zij verschillende vormen van ongewenst gedrag rapporteren.

De tweede onderzoeksvraag richt zich op het verklaren van verschillende typen ongewenst gedrag. Het onderzoek biedt steun voor de hypothese dat het belangrijk is dat docenten inspelen op de behoefte van leerlingen aan autonomie en sociale relaties om ongewenst gedrag op school (t.a.v. school en schoolwerk, en onvriendelijk gedrag) terug te dringen. Voor meisjes bleek inspelen door de docent op de behoefte aan sociale relaties zelfs de enige significante voorspeller en lijkt het dus van groot belang om als docent te investeren in een goede band. In onderzoek is het belang van een goede docent-leerling relatie al vaker aangetoond in relatie tot motivatie (Roorda et.al, 2011) en ongewenst gedrag (Onderwijsraad, 2010). Het is opvallend dat voor meisjes alleen hun waardering van de relatie met de docent een rol speelt en niet de mate waarin de docent inspeelt op hun andere behoeften. Uit de correlatieanalyse bleek wel dat ook de

mate waarin de docent inspeelt op de behoefte aan autonomie en competentie significant correleerden met ongewenst gedrag t.a.v. school en schoolwerk, en onvriendelijk gedrag. De correlatie tussen de basisbehoeften was vrij hoog (tussen de $r=.58$ en $r=.67$), dit kan erop duiden dat leerlingen de verschillende aspecten van het docentgedrag grotendeels hetzelfde waarden en dat bij meisjes de relatie die zij hebben met de docent bepalend is.

Voor jongens blijkt de mate waarin de docent rekening houdt met hun behoefte aan autonomie de belangrijkste voorspeller voor ongewenst gedrag in t.a.v. school en schoolwerk en onvriendelijk gedrag. Dat optimaal op de behoefte aan autonomie wordt ingespeeld door docenten is voor meisjes wellicht minder belangrijk dan voor jongens. Mogelijk veroorzaakt een gebrek aan zelf mogen bepalen wat je doet op school bij meisjes minder frustratie en leggen zij zich makkelijker neer wanneer een docent hen bepaalde taken oplegt. Onderzoek naar verschillen tussen jongens en meisjes laten ook zien dat meisjes over het algemeen wat volgzamer zijn dan jongens (Delfos, 2011) en zich makkelijker aanpassen aan het systeem waarin zij verkeren.

Inspelen op de behoefte aan competentie blijkt voor zowel jongens als meisjes geen significante voorspeller voor ongewenst gedrag t.a.v. school en schoolwerk en onvriendelijk gedrag. Dit is temeer opvallend omdat zij ervaren dat de docenten op deze behoefte minder goed inspelen dan op hun behoefte aan autonomie en sociale relaties. Het is bekend dat in de pubertijd jongeren meer behoefte krijgen aan betekenisvolle relaties met anderen, en meer behoefte krijgen om zelf te bepalen wat ze doen (Delfos, 2011). Het is mogelijk dat deze twee behoeften in deze leeftijd fase de overhand krijgen, boven de behoefte om nieuwe dingen te leren.

Samengevat is het mogelijk dat jongens en meisjes in verschillende mate belang hechten aan de vervulling van de behoefte aan autonomie, competentie en sociale relaties. Voor meisjes lijkt een frustratie op het gebied van sociale relaties belangrijker, voor jongens een frustratie op het gebied van autonomie. Dit komt overeen met onderzoek onder mbo-leerlingen, waaruit bleek dat meisjes inderdaad het meeste belang hechten aan sociale doelen (Hijzen, Boekaerts, Vedder, 2006). De vervulling van de behoefte aan competentie lijkt voor beide groepen op de laatste plaats te komen en van weinig invloed te zijn op ongewenst gedrag. Mogelijk komt dit omdat er in het vmbo minder nadruk ligt op presteren dan in bijvoorbeeld op de havo/vwo. Meer onderzoek naar deze veronderstelling is echter nodig. **Echter, opvallend bleek de rol van de behoefte aan competentie voor leerlingen in leerjaar 2. De mate waarin leerlingen ervaren dat de docenten rekening hielden met hun behoefte aan competentie bleek de enige significante voorspeller voor ongewenst gedrag t.a.v. school en schoolwerk. Bij bestudering van de correlaties bleek dat in jaar 3 de samenhang tussen de behoefte aan competentie en ongewenst gedrag**

t.a.v. school en schoolwerk niet afneemt, maar dat de correlatie tussen ongewenst gedrag t.a.v. school en schoolwerk en de mate waarin leerlingen aangeven dat de docenten rekening houdt met hun behoefte aan autonomie en sociale relaties toeneemt. Het wordt dus belangrijker dat de docenten rekening houden met deze twee behoeften. Dit duidt erop dat de behoefte aan autonomie en sociale relaties toeneemt. Nader onderzoek moet echter uitwijzen of dit zo is.

Een laatste opvallend resultaat is dat teruggetrokken gedrag niet significant samenhangt met de mate waarin de docent inspeelt op elk van de drie psychologische basisbehoeften. Een mogelijke verklaring daarvoor is dat teruggetrokken gedrag, zoals het gemeten is, samenhangt met een karaktertrek, die moeilijk te beïnvloeden is door externe factoren. Ook uit eerder onderzoek in het mbo (Koerhuis, 2007), bleek juist deze factor niet samen te hangen met schoolse factoren. Het lijkt uitzonderlijk moeilijk om dit type gedrag te beïnvloeden met behulp van docent gedrag. Teruggetrokken gedrag lijkt het gevolg te zijn van een moeilijk te beïnvloeden proces en maakt wellicht deel uit van een vast gedragspatroon van iemand, veroorzaakt door genetische aanleg, of al bepaald in de kinderlijke ontwikkeling.

Bij dit onderzoek dienen een aantal kanttekeningen geplaatst te worden. Het onderzoek is gehouden onder een kleine steekproef leerlingen van twee scholen. Dat maakt het moeilijk om algemene uitspraken te doen over hoe vmbo-leerlingen het ervaren dat docenten rekening houden met hun psychologische basisbehoeften. Het is mogelijk dat de gevonden resultaten deels zijn toe te schrijven aan kenmerken van de scholen en/of klassen. Een grotere steekproef met leerlingen van meerdere scholen en meerdere klassen, verspreid over Nederland, ook van leerjaren 1 en 4 en ook van de andere leerwegen, zou een meer gedifferentieerd beeld kunnen geven. Zijn leerlingen van de basis- en kaderopleiding ook tevreden met de mate waarin de docenten rekening houden met hun psychologische basisbehoeften, verschillen zij in de behoefte aan autonomie van leerlingen van de andere leerwegen en speelt de waardering van hoe de docenten rekening houden met die basisbehoeften dezelfde rol als bij deze kleine steekproef onder leerlingen van de theoretische leerweg? Zijn er verschillen tussen scholen? Een tweede punt is dat in de vragenlijst waarin leerlingen aangeven in welke mate de docent inspeelt op hun psychologische basisbehoeften, in dit onderzoek, is gevraagd een algemeen oordeel te geven voor alle docenten die zij op school hadden. Het is mogelijk dat docenten binnen de school verschillend omgaan met de leerlingen en leerlingen dit ook zo ervaren en mogelijk daarmee samenhangend, verschillende mate van ongewenst gedrag in de klas vertonen.

Referenties

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Youth Self Reports and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1986). *Manual for the Teacher's Report Form and Teacher Version of the Child Behaviour Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletins*, 117, 497-529.
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connel, J. (1992). *Teacher as social context (TASC). Two measures of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support*. Technical Report, University of Rochester, Rochester, NY.
- Crone, E. (2008). Het puberende brein. Over de ontwikkeling van hersenen in de unieke periode van de adolescentie. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 2000, 11, 227-268.
- Delfos, M. F. (2011). Pubertijd en adolescentie in het perspectief van genderverschillen. In: M. Clerkx, Groot, R. & Prins, F. (red.) *Grensoverschrijdend gedrag van pubers*. Antwerpen: Garant Uitgevers.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, Victims, and bully/victims: distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Hijzen, D. M., Boekaerts, M. en Vedder, P. (2006). The relationship between the quality of cooperative learning, students' goal preferences, and perceptions of contextual factors in the classroom. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 9-21.
- Janosz, M. LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92, 1, 171-190.
- Kaltiala-Heino, R., Rimplela, M., Rantanen, P., & Rimpela, A. (2000). Bullying at school: an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674.
- Koerhuis, M. J. C. (2007). *Maladaptive social behaviour of students in secondary vocational education*. Dissertatie: Universiteit Leiden.

- Koerhuis, M. J. C. & Hijzen, D. M. (2009). Handleiding Vragenlijst Sociaal Ongewenst Gedrag Op School (SOGOS). Den Haag: HenK Onderwijsadvies- en Onderzoeksbureau.
- Laan, A.M. van der, & Blom, M. (2006). *WODC Monitor Zelfgerapporteerde Jeugdcriminaliteit – Meting 2005: Documentatieboek steekproefverantwoording, veldwerk, enquête en vergelijking met eerdere metingen*. Den Haag: WODC. Memorandum 2006-4.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S, Steinberger, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 62*, 1049-4065.
- Meijers, F., M. Kuijpers & J. Bakker. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren*. Driebergen: HPBO
- Mooij, T., de Wit, W., & Polman, H. (2008). *Sociale veiligheid in het voortgezet (speciaal) onderwijs 2006-2008*. ITS: Radboud Universiteit Nijmegen
- Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Roeser, R. W., Van der Wolf, K. & Strobel, K. R. (2001). On the relation between social- emotional and school functioning during early adolescence. Preliminary findings from Dutch and American Samples. *Journal of School Psychology, 39*, 2, 111-139.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L. & Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on student's school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*, 493-529
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M. Goossens, L. & Dochy, F. (2006). De autoritatieve leerkrachtstijl: een model voor de studie van leerkrachtstijlen. *Pedagogische Studien, 83*, 419-431.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology 79*, 57-68.
- Stevens, G. W. J. M., Pels, T., Bengi-Arslan, L, Verhulst, F. C., Vollebergh, W. A. M., & Crijnen, A. A. M. (2003). Parent, teacher and self-reported problem behaviour in The Netherlands: Comparing Moroccan immigrant with Dutch and with Turkish immigrant children and adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 38*, 576-585.

- Su, Y., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159–188.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, E. & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleidend zelfstandig leren, aflevering 16*, 37-58.
- Vazsonyi, A. T., & Pickering, L. E. (2003). The importance of family and school domains in adolescent deviance: African American and Caucasian youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 115-128.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194–213.
- Wentzel, K. R., & Erdley, C. A. (1993). Strategies for making friends: Relations to social behaviour and peer acceptance in early adolescence. *Developmental Psychology*, 29, 819-826.

Tabel 1

beschrijving steekproef

		School 1 (n=111)	School 2 (N=79)	Totaal (190)
Leerjaar 2	Man	30	16	46
	vrouw	13	9	22
Leerjaar 3	Man	35	27	62
	vrouw	30	20	50

Tabel 2

beschrijvende statistiek

Gemiddelden en sd					
Schaal	# items	α	All (n=190)	Jongens (n=109)	Meisjes (n=72)
Ongewenst gedrag t.a.v. school en schoolwerk	15	.89	2,36 (.64)	<u>2,45 (.66)</u> *	2,23 (.61)
Delinquent gedrag	11	.81	1,19 (.31)	<u>1,25 (.36)</u> **	1,09 (.18)
Onvriendelijk gedrag	9	.84	1,90 (.65)	<u>2,06 (.70)</u> **	1,67 (.51)
Teruggetrokken gedrag	8	.76	1,81 (.57)	1,81 (.51)	1,82 (.67)
Autonomie	8	.76	3,12 (.69)	3,06 (.70)	3,19 (.72)
Competentie	8	.74	2,95 (.64)	2,94 (.60)	2,97 (.70)
Sociale relaties	8	.81	3,13 (.73)	3,10 (.76)	3,16 (.71)

* $p < .05$, ** $p < .001$

Tabel 3
beschrijvende statistiek

Schaal	Gemiddelden en sd			
	School 1 (111)	School 2 (79)	Leerjaar 2 (n=74)	Leerjaar 3 (n=115)
Ongewenst gedrag t.a.v. school en schoolwerk	2,38 (.66)	2,33 (.62)	<u>2,18 (.52) *</u>	2,47 (.69)
Delinquent gedrag	1,21 (.33)	1,16 (.27)	1,19 (.34)	1,19 (.28)
Onvriendelijk gedrag	1,87 (.66)	1,95 (.65)	1,88 (.59)	1,97 (.69)
Teruggetrokken gedrag	1,83 (.62)	1,79 (.49)	1,82 (.55)	1,80 (.58)
Autonomie	<u>3,26 (.66) *</u>	2,92 (.68)	3,23 (.55)	3,05 (.71)
Competentie	2,98 (.68)	2,92 (.59)	3,00 (.73)	2,93 (.58)
Sociale relaties	<u>3,30 (.72) *</u>	2,88 (.65)	<u>3,27 (.66) *</u>	3,04 (.75)

Tabel 4
Correlaties tussen ongewenst gedrag en de psychologische basisbehoeften

		Ongewenst gedrag t.a.v. school en schoolwerk	Delinquent gedrag	Onvriendelijk gedrag	Teruggetrokken gedrag
Autonomie	All	-.48**	-.31**	-.40**	-.03
	Jongens	-.51**	-.36**	-.45**	.06
	Meisjes	-.43**	-.18	-.32*	-.12
	Leerjaar 2	-.31**	-.23*	-.23	.04
	Leerjaar 3	-.53**	-.37**	-.49**	-.07
Competentie	All	-.36**	-.28**	-.32**	-.07
	Jongens	-.40**	-.36**	-.36**	.03
	Meisjes	-.38*	-.22	-.29*	-.19
	Leerjaar 2	-.33*	-.27*	-.23*	.10
	Leerjaar 3	-.39**	-.29*	-.38**	-.20*
Sociale relaties	All	-.45**	-.28**	-.43**	-.01
	Jongens	-.48**	-.32**	-.48**	.02
	Meisjes	-.47**	-.23	-.35*	-.06
	Leerjaar 2	-.25*	-.11	-.31*	.11
	Leerjaar 3	-.51**	-.41**	-.48**	-.07

* $p < .05$, ** $p < .001$,

Tabel 5
multipel regressieanalyse voor jongens

	Ongewenst gedrag t.a.v. school en schoolwerk	Delinquent gedrag	Onvriendelijk gedrag		R square change	Unstandardised Beta
	R square change	Unstandardised Beta	R square change	Unstandardised Beta		
Autonomie	.26	-.33**	.13	-.12*	.23	-.32*
Sociale relaties	.04	-.22**			.03	-.24**
Competentie			.04	-.14*		
Total R square	.28		.15		.25	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabel 6 multipel regressieanalyse voor meisjes

	Ongewenst gedrag t.a.v. school en schoolwerk		Onvriendelijk gedrag	
	<i>R square change</i>	<i>Unstandardised Beta</i>	<i>R square change</i>	<i>Unstandardised Beta</i>
Autonomie	.21	-.41***	.11	-.25**
Sociale relaties				
Competentie				
Total R square	.21		.11	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabel 7

multiple regressieanalyse voor leerjaar 2

	Ongewenst gedrag t.a.v. school en schoolwerk		Delinquent gedrag		Onvriendelijk gedrag	
	<i>R square change</i>	<i>Unstandardised Beta</i>	<i>R square change</i>	<i>Unstandardised Beta</i>	<i>R square change</i>	<i>Unstandardised Beta</i>
Geslacht			.09	-.22	.08	-.40**
Autonomie						
Sociale relaties					.12	-.30**
Competentie	.13	-.26**	.09	-.15		
Total adjusted R square	.12		.15		.18	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabel 8

multiple regressieanalyse voor leerjaar 3

	Ongewenst gedrag t.a.v. school en schoolwerk		Delinquent gedrag		Onvriendelijk gedrag	
	<i>R square change</i>	<i>Unstandardised Beta</i>	<i>R square change</i>	<i>Unstandardised Beta</i>	<i>R square change</i>	<i>Unstandardised Beta</i>
geslacht	.04	-.15	.05	-.10*	.09	-.28*
Autonomie	.26	-.32**			.04	-.26*
Sociale relaties	.05	-.26**	.15	-.15**	.20	-.26*
Competentie						
Total R square	.33		.20		.33	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$